

## POLÍTICAS SOBRE A QUALIDADE EDUCACIONAL NO CONTEXTO COLOMBIANO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA CIENTÍFICA

### *POLICIES ON EDUCATIONAL QUALITY IN THE COLOMBIAN CONTEXT: A SYSTEMATIC REVIEW OF SCIENTIFIC LITERATURE*

### *POLÍTICAS SOBRE LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL CONTEXTO COLOMBIANO: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA CIENTÍFICA*

Wilmar Cetina Ortiz<sup>1</sup>  
Samuel Patiño Agudelo<sup>2</sup>

**RESUMO:** As políticas de qualidade educacional na Colômbia consistem em um conjunto de leis, programas e estratégias destinadas a modificar uma situação percebida como problemática em um contexto de globalização e mercantilização da educação. Além disso, elas orientam o comportamento dos atores, sejam indivíduos ou coletivos, na educação. Dado que este tema é de interesse acadêmico e científico, este texto realiza uma revisão sistemática da literatura sobre qualidade educacional. O objetivo é analisar políticas para professores, currículo, avaliação e contexto como dimensões associadas à melhoria da qualidade da educação. A partir dessa análise, surgem limitações nessa noção, como a racionalidade em diferentes orientações, a legitimação de políticas públicas e a supervalorização de especialistas. Na Colômbia, a qualidade educacional apresenta uma clara tendência para medição, controle e resultados em testes padronizados, o que atua como regulador de outros relatos para pensar, discutir e gerar alternativas na educação.

**Palavras-chave:** qualidade educacional; políticas educativas; organizações multilaterais; educação básica e média.

**ABSTRACT:** *Educational quality policies in Colombia consist of a set of laws, programs and strategies aimed at modifying a situation perceived as problematic in a context of globalization and commercialization of education. In addition, they guide the behavior of actors, whether individuals or collectives, in education. Since this topic is of academic and scientific interest, this text carries out a systematic review of the literature on educational quality. The objective is to analyze policies for teachers, curriculum, assessment and context as dimensions associated with the quality of education. From this analysis, some limitations arise, such as rationality in different orientations, the legitimacy of public policies and the overvaluation of specialists. In Colombia, educational quality presents a clear tendency to measure, control and results in standardized tests, which acts as a regulator of other narratives to think, discuss and generate alternatives in education.*

**Keywords:** *educational quality; educational policies; multilateral organizations; basic and middle education.*

**RESUMEN:** *Las políticas de calidad educativa en Colombia son un conjunto de leyes, programas y estrategias para modificar una situación que es percibida como problemática en*

<sup>1</sup> Licenciado en Ciencias Sociales y Magister por la Universidad de Caldas. Docente de básica secundaria y media en Caldas. Docente de la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima. Candidato a Doctor de la Universidad Católica de Manizales, Colombia. ORCID: 0009-0007-2771-1346. E-mail: wilmar.cetina@ucm.edu.co.

<sup>2</sup> Filósofo, Maestría en Educación, Doutor en Política Educativa. Manizales, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8879-0902>. E-mail: spatino@ucm.edu.co.

*un contexto de globalización y mercantilización de la educación. Estas, además, orientan el comportamiento de los actores, individuos o colectivos en la educación. Dado que este tema es de interés académico y científico, este texto hace una revisión sistemática de la literatura sobre la calidad educativa. El objetivo es analizar las políticas para los docentes, el currículo, la evaluación y el contexto, como dimensiones que se asocian a mejorar la calidad en la educación. De este análisis subyacen las limitaciones en esta noción, como la racionalidad en las diferentes orientaciones, la legitimación de las políticas públicas y la sobrevaloración de los expertos. En Colombia la calidad educativa tiene una clara tendencia por la medición, el control y el resultado en pruebas estandarizadas, lo que actúa como regulador de otros relatos para pensar, discutir y generar alternativas en la educación.*

**Palabras clave:** *calidad educativa; políticas educativas; organizaciones multilaterales; educación básica y media.*

## Introducción

La calidad educativa en Colombia inicia su publicación<sup>3</sup> en el 2006, con la participación en el Programa Internacional de Evaluación a Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), aplicadas por La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), lo cual le permitió al tema adquirir mayor relevancia dentro de la agenda política (Rodríguez et al., 2021).

Sin embargo, esto no significa que la calidad educativa antes de esta fecha no fuera parte del debate público. Los Centros de Investigación Docente, impulsados por FECODE, cuentan con una larga historia de luchas desde el año 80 para mejorar la educación. Pero, los organismos internacionales disponen de mayores recursos políticos, económicos y sociales para acceder y orientar la agenda política y gubernamental<sup>4</sup>.

Un ejemplo es la espectacular expansión de las tablas de clasificación de las pruebas PISA, y el impacto mediático que las acompaña, que ha llevado a considerarlas como uno de los eventos educativos más famosos de las últimas décadas, expandiendo la influencia de la OCDE en la formulación de políticas educativas en todo el mundo (Borrero Forero, 2020; Márquez Jiménez, 2017).

La naturaleza simple de las tablas de clasificación de las pruebas PISA hacen que este programa de evaluación estandarizada sea atractivo. Es esta misma naturaleza la que nos permite entender estas evaluaciones como un síntoma y un motor de la mercantilización de la

---

<sup>3</sup> Publicación: conversión de un problema a un problema social. Entonces, como asunto público, este tendrá publicidad (en el sentido Hebermasiano) interesará a la sociedad en general y suscitará una eventual intervención de los poderes públicos (Roth-Deubel, 2023).

<sup>4</sup> Artículo que hace parte de la tesis doctoral: Límites de la calidad educativa en el contexto colombiano (Universidad Católica de Manizales).

educación. Lo cual lleva a los gobiernos a centrarse en mejorar los resultados para ser competentes, por encima de otras misiones de interés público referentes a la educación. Otro contexto de publicación de la calidad, se halla en las Nuevas Reformas Globales, de alto contenido gerencial, promovidas por la OCDE (Verger; Normand, 2015), inmersas en el cambio de paradigma de la educación como derecho hacia la educación como servicio.

Este cambio de paradigma fue indispensable para la expedición de leyes, programas y estrategias que buscan alcanzar la calidad educativa. De este nuevo paradigma nacen estrategias vinculadas a orientaciones curriculares, desde lineamientos hasta las mallas de aprendizaje. El Programa Todos a Aprender (PTA) cuyo objetivo principal era mejorar los resultados en pruebas estandarizadas, el Día de la Excelencia Educativa (DÍA E), una jornada de dónde se reflexionaba acerca de los resultados de los establecimientos educativos a través del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), y Evaluar para Avanzar, una colección de pruebas estandarizadas que evalúan estudiantes periódicamente.

Estas leyes, decretos, programas y estrategias, están fundamentadas en una matriz de racionalidad centrada en la persistente planeación, desde una perspectiva instrumental, que tiene como eje fundamental la evaluación estandarizada.

El enfoque de la intervención de la autoridad pública se hace desde la premisa de los resultados en las pruebas estandarizadas (Borrero Forero, 2020; Chavez Manzano & Ordoñez López, 2020; López, 2017; Medina Cobo, 2022; Mendoza Valladares, 2018).

Hay autores que afirman como las intervenciones de la autoridad pública son trasladadas de procesos de calidad de la empresa y la industria del sector de servicios, así como las pruebas masivas para medirlas (Aristizábal & Agudelo, 2021; Medina Cobo, 2022; Mosquera, 2018; Remolina Caviedes, 2018; Rodríguez-Ávila et al., 2021).

La revisión del documental de los trabajos citados permite establecer una relación entre los resultados en pruebas estandarizadas y la calidad educativa. A continuación, se explora esta relación, desde las dimensiones asociadas del concepto de calidad, para develar algunos campos problemáticos examinados críticamente dentro de las investigaciones empíricas de carácter científico.

### **¿Cómo se hizo la exploración?**

En este trabajo se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura científica acerca de calidad educativa, enmarcado en las políticas públicas para la educación básica y media. Se

han seguido las directrices de la declaración PRISMA (Figura: 1). A continuación, se detalla el proceso en sus distintas fases.

### Fase inicial

Esta fase procedió con la búsqueda inicial, combinando diferentes conceptos que fueron validados en el Thesaurus Eric, "educational quality" y "educational policy". Estas búsquedas arrojaron una cantidad considerable de resultados, y nos dieron una visión global de la amplitud de la temática y permitieron comprobar que, en torno a ella, solo se habían realizado revisiones no sistemáticas.

### Fase sistemática

Los conceptos "educational quality" y "educational policy" fueron combinados con términos como "school", "middle school", "junior high school", "elementary school", "high school", "grades", "grade point average" y "teacher". La combinación de términos que arrojó mejores resultados en cada base de datos fue la siguiente:

Tabla 1: operadores boléanos utilizados para el rastreo

Base de Datos	Operador de Búsqueda	Resultados
Web of Science	((("educational quality") AND ("high schools") OR (schools) AND ("educational policy") (All Fields) and (Education & Educational Research ))	122
Scopus	((("Educational policy") AND ("educational quality") AND NOT ("Inclusive Schools") AND (grade) OR ("grade point average") AND (school))	111
SciELO	((("Calidad educativa") AND ("políticas educativas"))	63
<b>Total</b>		<b>296</b>

Fuente: elaboración propia a partir del proceso de búsqueda.

Antes de proceder a la selección de artículos, se definieron los criterios de inclusión y exclusión.

### **Criterios de Inclusión**

- Se trata de investigaciones empíricas y de revisiones del concepto de calidad educativa.
- Estudian las políticas públicas en relación a la calidad educativa en los niveles básica y media de la educación formal.
- Abordan las pruebas estandarizadas internas y externas, y su vínculo con el concepto de calidad educativa.
- Estudios que se centran en las orientaciones de organismos internacionales para las políticas educativas en Colombia y Latinoamérica.
- Deben ser estudios de políticas públicas en Colombia y Latinoamérica.
- Deben haber sido publicados entre 2019 y 2023.

### **Criterios de Exclusión**

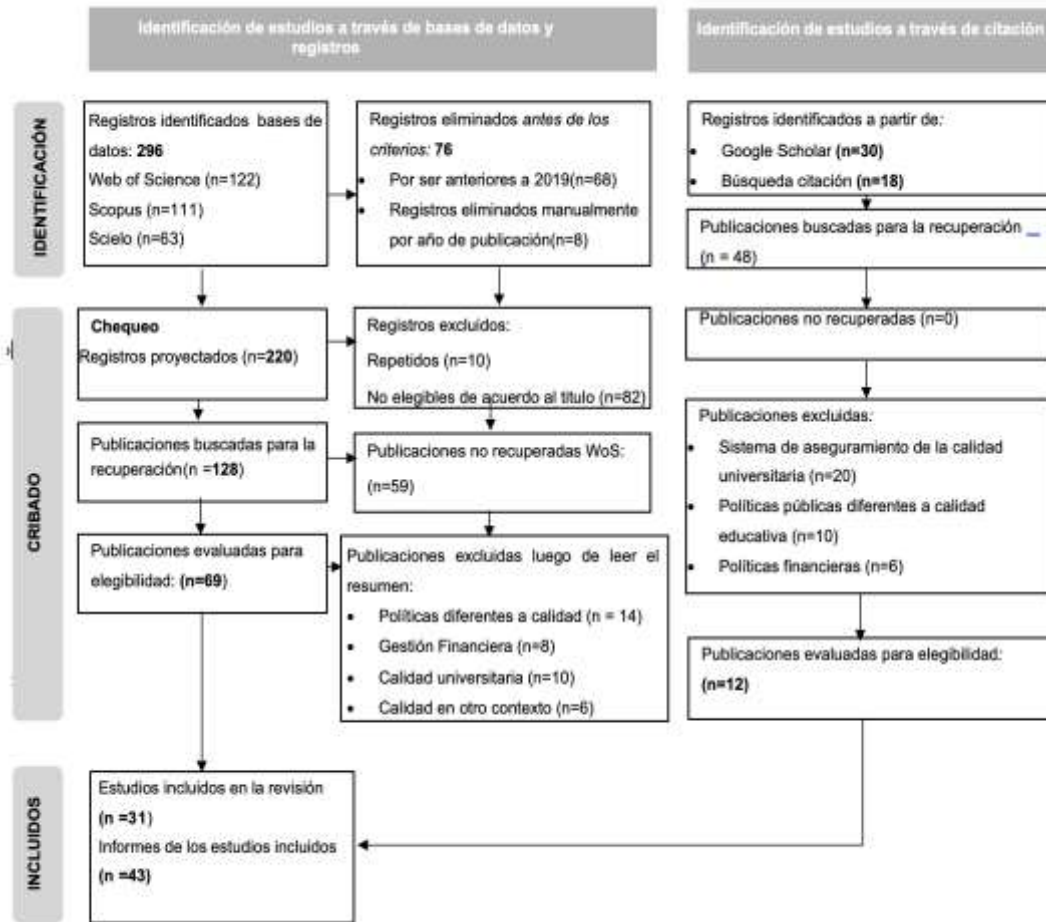
- Estudios que se refiere a políticas educativas que no traten el tema de calidad.
- Estudios que traten el tema de calidad en la educación universitaria.
- Se descartaron los estudios que tratan del manejo de recursos. El objetivo es centrarse exclusivamente en el tema de calidad educativa y no en aspectos financieros.
- Los estudios que se centren en la calidad basada en procesos de acreditación de las universidades.
- Por último, se descartaron los estudios realizados fuera del contexto latinoamericano.

Con estos criterios, se procedió con las lecturas correspondientes a los títulos y resúmenes de los artículos, lo que permitió seleccionar 31 estudios. Se descartaron principalmente por referirse a la calidad universitaria, y al manejo de los recursos públicos para la educación.

### **Búsqueda Manual**

Con la primera selección, se amplió la búsqueda por citación y con ayuda de Google Scholar a 12 estudios más, lo que nos llevó a 43 estudios considerados para la revisión. El siguiente diagrama muestra el proceso realizado para seleccionar los estudios analizados en esta revisión.

Figura 1: diagrama de flujo PRISMA en tres niveles:



Fuente: elaboración propia a partir del proceso de búsqueda.

## Resultados

El análisis que se llevará a continuación, sigue el orden que hemos considerado más pertinente para facilitar la comprensión e integración de los resultados. Se ordena en cuatro conglomerados: el primero, *los docentes*, hace referencia a una serie de investigaciones que desarrollan un análisis de las políticas educativas asociadas a la transformación docente en el marco de la *publicación* de la calidad educativa. El segundo, *el currículo y plan de estudios*, constituye un conjunto de estudios, de carácter sistémico, sobre políticas educativas que abarca todo el sistema educativo. En el tercero, *la evaluación estandarizada*, se reflexiona sobre la calidad como idea regulativa de los sistemas educativos, entendiendo las tablas de clasificación como síntoma y motor de la mercantilización. En el último, *el contexto escolar*, se recogen dos tendencias discursivas en la calidad educativa desde una perspectiva de análisis del discurso; la primera gerencial, y la segunda pedagógica. En la figura 2, se puede observar un esquema de la estructura.

Figura 2: cartografía de los antecedentes empíricos.



Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de la literatura científica.

## Transformación Docente

El posicionamiento mediático y político alcanzado por las pruebas PISA, y la influencia de los organismos multilaterales que la promueven, se da en medio de una serie de reformas educativas de carácter gerencial (Verger & Normand, 2015), donde se asume la educación como un servicio. Los programas y estrategias enfocadas a la calidad, se basan en una narrativa común, las instituciones educativas tienen que ser reconfiguradas como organizaciones racionalizadas, que mejoren en función de la administración y desarrollen una mejor rendición de cuentas (Figueroa Farfán, 2022; López, 2020; Remolina Caviedes, 2018; Sisto et al., 2022).

El estudio financiado por el Banco Mundial “Profesores Excelentes” que habla de la transformación de la profesión, para mejorar la calidad de la educación (Bruns & Luque, 2014), documento que se convierte rápidamente en orientador de las políticas educativas en la región (Sisto et al., 2022), es un ejemplo de ello.

En Colombia la transformación inicia con el Estatuto de Profesión Docente (Ley 715, Decreto 1278) (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2002), que busca atraer, formar y promover el mejor capital humano. Esta Ley define los requisitos de ingreso a la carrera docente, el escalafón, de acuerdo al grado de escolaridad, la evaluación de desempeño anual por competencias, el sistema de ascenso y reubicación, y las causales de suspensión y retiro del servicio (Rodríguez-Ávila et al., 2021).

Este sistema meritocrático tiene tres tipos de evaluación: Evaluación de ingreso, que permite a profesionales sin formación pedagógica ingresar a la carrera docente. Evaluación de desempeño, sujeta a tres áreas de gestión: académica, administrativa y comunitaria. Evaluación de ascenso, que tiene como requisitos la experiencia, responsabilidad, desempeño y competencias en el cargo, y está supeditada al presupuesto para la educación.

La evaluación y el análisis de desempeño son elementos claves, así como la eficiencia en el manejo de los recursos para administrar la planta docente (Unesco, Orealc, 2015). Ambos procesos hacen parte del cambio de paradigma de la educación, de derecho fundamental a servicio, es decir, algo que expresa correspondencia fija entre costo y calidad, que es el beneficio (Raúl & López, 2017).

El interés en la transformación de la carrera docente es supervisar las acciones que garanticen eficiencia y eficacia bajo la lógica de la maximización de los resultados y la minimización de los gastos. El ascenso y reubicación salarial está ligado a los resultados en las evaluaciones. Diferentes investigaciones han centrado sus análisis en esta premisa, exponiendo cómo ha llevado a la pérdida de estabilidad laboral, al recorte de derechos sindicales y al énfasis en evaluaciones punitivas sujetas a criterios universales que no concuerdan con los contextos (Aristizábal & Agudelo, 2021; Cuenca, 2015; Cuevas Cajiga & Moreno Olivos, 2016; Figueroa Farfán, 2022; Lopez, 2020; Raúl & López, 2017; Rodríguez-Ávila et al., 2021; Sisto et al., 2022).

Otras perspectivas de análisis contemplan aspectos pedagógicos problemáticos en esta normativa:

- La valoración del conocimiento estandarizado trae consigo la transmisión del conocimiento instruccional. El problema está en la despedagogización del oficio del docente (Mejía, 2022);
- Las evaluaciones de desempeño y de ascenso basadas en estándares técnicos, ignoran otro tipo de valoración no cuantificable. No dan lugar al mejoramiento del estatus laboral y profesional del docente (Mejía, 2022);
- La valoración del trabajo docente, de acuerdo a los resultados de los estudiantes en las pruebas estandarizadas, ignora las realidades en los contextos y el poco reconocimiento social de los docentes;
- Centrar la formación docente a través de sistemas estandarizados, distorsiona la formación en aras de los resultados. No contribuyen a la construcción cualificada del oficio docente (López, 2020; Medina Cobo, 2023).

Los trabajos revisados exponen como la incorporación de la calidad al discurso educativo y la instalación en las políticas públicas ha tenido influencia de organismos

multilaterales, en un contexto de racionalidad, que operativiza y simplifica la complejidad educativa. En las políticas para los docentes, permiten identificar problemas en la transformación de la profesión, como la despedagogización del oficio, la fragmentación de la realidad y el desconocimiento de los contextos, hasta la pérdida de derechos laborales.

## **Transformación Curricular**

Los responsables de las políticas públicas se convencieron de que, para mejorar la eficiencia en todos los procesos educativos, la educación debía ser racionalizada. La narrativa de calidad, en la que se basa toda la perspectiva de racionalidad, absorbió todo el debate ¿quién no desea una educación de calidad?

Estas reformas y modelos de gestión, tienen como figura de dominio y control grupos de poder económico y político (OCDE, BM, FMI) que tienen una base en la lógica del mercado, desplegando estrategias de intervención política donde la sociedad es globalizada y capitalizada.

Las estrategias más utilizadas para la educación, se basan en documentos rectores elaborados por expertos en todo el mundo. En lo curricular sobresalen dos documentos: el primero, de 1993, donde La Unesco fundamenta los cuatro aprendizajes básicos (aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir) (Delors et al., 1997), y el evento internacional de Jomtien en Tailandia donde se introduce la categoría de "Derechos Básicos de Aprendizaje" (Unesco- Banco Mundial, 1992). Varios autores relacionan este giro utilitarista de la educación, de finales del siglo XX y comienzos del XXI, con el capitalismo globalizado (Medina Cobo, 2022; Mejía, 2022; Verger & Normand, 2015).

En este marco de influencia de organismos internacionales se da la primera orientación curricular en Colombia. Los fundamentos teóricos y epistemológicos para las áreas obligatorias de la educación básica y media, llamados "Lineamientos Curriculares" (Cárdenas Navas, 2021), sirven a las instituciones educativas como base para la elaboración de los planes de estudio de las áreas fundamentales definidas por la Ley General de Educación (Men, 2006).

Posteriormente, surgen los estándares básicos de competencias como una orientación hacia el desarrollo curricular. Sobre el enfoque en competencias, encontramos críticas como la unidireccionalidad del discurso, donde las competencias son mostradas como la única respuesta a las necesidades de un contexto universal, que responde a las necesidades del mercado (Bueno, 2022; López, 2017; Mejía, 2022).

En 2016, el MEN presenta los derechos básicos de aprendizaje (DBA) y las mallas de aprendizaje, que se articulan a los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias, a través de la Estrategia de Integración de Componentes Curriculares (EICC), estas a su vez están articuladas a las evaluaciones estandarizadas en el país (Men, 2017).

En las diferentes orientaciones curriculares se evidencia la matriz racional que las acompaña, el sostenimiento de una política educativa centrada en la predicción y control del proceso educativo. Lo que Mejía (2022) nombró como unipolarismo ideológico y político, que pone a la educación sobre un modelo de capitalismo globalizado.

Las matrices procedimentales (como la EICC), cumplen el plan acordado, pero no logran integrar a la comunidad. La participación de padres de familia, docentes, y los mismos estudiantes, en la apuesta curricular, es baja. Este eje problemático se analiza desde diferentes perspectivas.

Desde una perspectiva de gestión, el campo problemático se da en la pérdida de la autonomía institucional por el surgimiento progresivo de orientaciones curriculares nacionales. La universalización de la educación (Cardona et al., 2020; Pita-Torres, 2020).

Una perspectiva de estudios políticos indica cómo en Colombia, la descentralización, como idea principal de estas reformas, se dio en funciones administrativas y no en lo político, que, al contrario, persiste la concentración en los sectores más privilegiados, reduciendo la participación de la comunidad en la formulación de soluciones (políticas, estrategias, programas) (Cardona et al., 2020; Remolina Caviedes, 2018).

Desde una perspectiva pedagógica, Mejía (2022) ve estas orientaciones como evidencia de la pérdida del rol científico y pedagógico de los maestros en Colombia. Medina (2023) resalta la incapacidad de los maestros para dinamizar el decreto 1860 de 1994 (PEI) en el que se hace énfasis en las particularidades del contexto en aspectos sociales, económicos y culturales (Ley General 115 de 1994).

Las orientaciones curriculares en Colombia son de carácter pragmático y utilitarista. Con la influencia de organismos internacionales, el currículo busca cumplir expectativas globales siguiendo orientaciones que se ajustan más al mercado globalizado, que a las necesidades o expectativas de los contextos particulares.

Los trabajos revisados amplían la mirada curricular desde lo multidimensional, contemplando factores personales, escolares y sociales (Corredor, 2019); también expresan la necesidad de fundamentar leyes en la autonomía institucional, los derechos y libertades de los docentes, para que puedan participar y sobre todo decidir sobre el conjunto de aprendizajes

(Bueno, 2022), y por último, son insistentes en la necesidad de un diálogo que analice la pertinencia de los referentes de calidad para las regiones (Medina Cobo, 2022).

### Evaluación estandarizada

La calidad tiene una relación directa con las evaluaciones estandarizadas. Una implicación subyacente a esta afirmación, es que la educación, a nivel mundial, puede ser medida en términos de una moneda única, para determinar la calidad educativa de un sistema. Esta moneda hace referencia a los estándares presentes en las evaluaciones, y en todo el currículo nacional.

Los estándares son descripciones de niveles de competencia. En Colombia, las evaluaciones cambian su enfoque, de conocimientos a competencias, en el 2002. La definición y selección de competencias estuvo a cargo de la OCDE, a través del programa DeSeCo (OCDE, 2005) que brindó orientaciones a los países miembros para una definición. En Colombia las competencias hacen referencia a los conocimientos y habilidades, así como a las estrategias y rutinas necesarias para aplicarlos, que junto con las emociones y actitudes apropiadas permiten atender demandas y tareas a cabalidad” (Men, 2006).

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), es el encargado de medir los desempeños en la educación básica, media y universitaria. En la educación básica y media PISA, ERCE y TIMSS (Tabla:2), complementan la función de medir los desempeños a través de pruebas estandarizadas y permiten comparar los resultados con otros países, para adoptar prácticas exitosas (Chávez Manzano & Ordóñez López, 2020; Mosquera, 2018).

Tabla 2: Evaluaciones estandarizadas internacionales en las que participa

Evaluación	PISA	ERCE	TIMSS
Características	Se desarrolla con los países miembros de la OCDE Estandarizada y corte prospectivo. Propósito, determinar grado de preparación de los estudiantes de 15 años para la vida adulta y la aplicación de los conocimientos y destrezas desarrollados Áreas de aplicación:	Se realiza en países latinoamericanos. Proyecto de Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación. Evalúa competencias básicas y habilidades. Áreas de aplicación: Lectura,	Ejecuta diagnóstico de diferenciación entre los resultados de los estudiantes de Estados Unidos y los países donde se aplica la prueba. Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. Aplicada a estudiantes de 4° y 8.º. Propósito ejecutar diagnóstico de procesos de enseñanza aprendizaje en Matemáticas y Ciencias.

	Lectura, Matemáticas y Competencias Científicas.	Matemáticas y Ciencias.	Identifica buenas prácticas pedagógicas.
<b>Participaciones de Colombia</b>	2006, 2009, 2012, 2015, 2018, 2022.	PERCE 1997, ERCE 2006, TERCE 2013, ERCE 2019.	TIMSS 1995 y TIMSS 2007

Fuente: elaboración propia.

La legitimación de pruebas estandarizadas trae como consecuencias, asumir que las instituciones o los países con mayor puntaje ofrecen una educación de mayor calidad. Con la información que arrojan las pruebas se han establecido lineamientos y prácticas escolares para mejorar la eficiencia y eficacia en la transmisión de los contenidos. La sobrevaloración de indicadores universales absorbe las realidades del contexto (Chavez Manzano & Ordoñez López, 2020; George Reyes, 2020; Mosquera, 2018; Sanz Ponce et al., 2020).

En los trabajos revisados, estas pruebas hacen inferencias sobre las competencias de los estudiantes, sin embargo, no evalúan la calidad educativa, ya que se quedan cortas al valorar los múltiples actores, escenarios, contextos, realidades y conocimientos que intervienen en la educación (Aristizábal & Agudelo, 2021; Martínez et al., 2020; Mejía, 2022).

De acuerdo con Mejía (2022), el problema de fondo de la estandarización, es la construcción de procesos homogéneos que soslayan las particularidades de las personas, las escuelas y los contextos. La eficiencia, en este modelo evaluativo, tiene como principal consecuencia el sacrificio de lo diferente en búsqueda de la integración. La evaluación estandarizada debe ser utilizada como un recurso para corregir, y no como estrategia para asumir modelos de otros contextos (Sánchez Lissen, 2020).

La educación pragmática y utilitarista, que sobrevalora los resultados en pruebas estandarizadas, asumió como modelo una serie de matrices procedimentales bajo los principios de eficiencia y eficacia, y olvidó que contrario a este planteamiento, la educación es participativa y compleja, y responde a las necesidades del contexto (Chavez Manzano & Ordoñez López, 2020; Corredor, 2019; Martínez et al., 2020; Medina Cobo, 2022; Mejía, 2022; Mosquera, 2018). En este punto podemos preguntarnos ¿Estandarización para quién?

Los planteamientos de Galioto (2022) nos dan una respuesta que amplía el eje problemático. Para este autor, estas evaluaciones y su sobrevaloración, por parte de las políticas educativas, reducen la acción educativa a una serie de indicadores que traen el riesgo, para la comunidad, de asumir y normalizar ideales sustantivos de la educación.

Si al planteamiento anterior, le sumamos la inspección y vigilancia de la educación como servicio, los indicadores no solo son referentes, son configuradores de la realidad

(Fochler & Rijcke, 2017). La llamada “cultura de la auditoría”, generada por las diferentes normativas que monitorean el desempeño de docentes, estudiantes e instituciones a través de evaluaciones, traen una lógica que no siempre se adapta a las múltiples realidades, pero que en búsqueda de la eficiencia, son adoptados como modelos (Galioto, 2022).

Los indicadores de las evaluaciones estandarizadas reducen inevitablemente el fenómeno a medir y crean expectativas, respecto al aseguramiento de la calidad, que no se adaptan a las particularidades de los contextos. Las evaluaciones estandarizadas son instrumentos retóricos que sirven para legitimar el funcionamiento actual de la sociedad, y justificar las reformas educativas como herramienta para la configuración de realidades (Galioto, 2022; Mejía, 2022; Mosquera, 2018; Rodríguez et al., 2021).

### **Contexto escolar**

Dentro de la literatura verificada podemos diferenciar dos momentos de reformas políticas educativas. El primero, en los 90, en donde se dieron cambios estructurales como la Ley 60 de 1993 sobre la autonomía administrativa. La Nueva Gestión Pública trajo consigo conceptos como la eficiencia y eficacia en la prestación del servicio. El segundo momento, en el 2000, con mayor énfasis en los procesos pedagógicos, enfocados a los resultados en pruebas estandarizadas (Nikel & Lowe, 2010).

Estos momentos se relacionan con tendencias discursivas sobre el concepto de calidad. El primero gira en torno a la gestión con temas como la cobertura, acceso y permanencia; y el segundo, como asunto pedagógico, con elementos como las competencias, estándares y evaluación (Corredor, 2019). Ambas tendencias pavimentaron el acercamiento de la empresa privada y sus prácticas a lo público. La doble vía de autonomía administrativa y de inspección estatal, creó la necesidad de eficiencia en el manejo de los recursos (humanos y materiales) (Rivas & Sanchez, 2022).

La primera tendencia discursiva, además de numerosas políticas, cuenta con un amplio debate a nivel nacional. Los recursos se han concentrado en intervenir variables socioeconómicas: La ley 715 del 2001, para financiamiento del transporte escolar, el decreto 4807 de 2011, que reglamentó la gratuidad educativa en la educación básica (Castellar, 2015), el programa de alimentación escolar (PAE) y el programa Familias en Acción, que provee subsidios condicionados a la asistencia escolar, son ejemplos de estas políticas. La calidad, desde esta perspectiva, está asociada a la permanencia en el sistema educativo (Corredor, 2019; Pérez, 2018).

Todas estas estrategias responden a la necesidad de evitar la deserción escolar. Los indicadores asociados han mejorado a lo largo de los años, pero no se han enfocado en comprender las trayectorias de vida dentro de los contextos sociales que reproducen las desigualdades sociales intergeneracionales y condicionan los resultados.

Una apuesta interesante, desde los contextos y la ampliación de perspectiva para la cobertura y permanencia, es la invitación a que estas estrategias se hagan desde un punto de vista individual, que sea a través de las experiencias de vida de los estudiantes y su historia personal (Bravo-Sanzana et al., 2021).

Otra apuesta, desde los contextos, la hace Astrid Corredor (2019) con un enfoque multidimensional del pensamiento complejo. Lo personal, lo social y escolar, en el análisis de las políticas educativas, pueden ser herramientas para ampliar la visión de los encargados de elaborar políticas públicas, que trascienden el cumplimiento de indicadores.

La segunda tendencia discursiva, que se acerca a lo pedagógico, resalta una estrategia fundamental. El Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), indicador numérico en escala de 1 a 10, es entregado a cada nivel educativo (primaria, secundaria y media) a partir de los resultados de las pruebas Saber y la eficiencia interna (repitencia escolar). El cuarto componente de ISCE, ambiente escolar, refleja la percepción de los estudiantes sobre el ambiente en el que aprenden y sobre el compromiso de sus docentes (MEN, 2016).

El ambiente escolar es medido en dos dimensiones: ambiente en el aula y seguimiento de aprendizajes; y en cinco componentes: liderazgo directivo, desarrollo y colaboración profesional para la enseñanza, clima escolar, prácticas de enseñanza y tiempo efectivo dedicado al aprendizaje (Men, 2016).

Los cuestionamientos a estos indicadores se relacionan con la reducibilidad de fenómenos complejos a la cuantificación, así como a la lógica tecnocrática de eficiencia y eficacia (Galioto-Allegra & Flores-González, 2021). Estos indicadores son pensados para optimizar el tiempo en el aula, cumplir con lo planeado y obtener mejores resultados en las pruebas estandarizadas, en relación directa del tiempo con la calidad (educación como servicio).

Los contextos educativos cambian en función de las múltiples dimensiones sociales, culturales y económicas. La comprensión de lo que sucede en el aula está condicionada por estas dimensiones. Un enfoque holístico de la educación, busca superar el error de adaptar modelos eficaces en contextos foráneos como políticas educativas nacionales. Integrar diferentes dimensiones del desarrollo humano en el proceso educativo, como apuesta por las

realidades sociales y escolares que definen la especificidad de los estudiantes, profesores y saberes, es la manera de superar el modelo educativo actual (Chacón, 2019; Mejía, 2022).

Desde esta perspectiva se apuesta por trascender lo curricular, vinculando lo cultural y social. Se abre la posibilidad de creación de prácticas educativas pensadas, reflexionadas y con intención pedagógica, que permitan encontrar sentido y significado a lo que se hace en la escuela, para no caer en la operacionalización de matrices que anulan a maestros, estudiantes y contextos (Chacón, 2019). Lo que Mejía (2022) llamó “construcción de geopedagogías desde las realidades escolares y sociales” las posibilidades de ser, sin la necesidad de estar ligada a teoría. Así, la práctica responde a las necesidades de los contextos y no a mejorar indicadores universales.

## Discusión y conclusiones

En Colombia, la calidad educativa se mide a través de los resultados de pruebas estandarizadas. La OCDE, como figura de poder político y económico, es el organismo encargado de aplicar las pruebas y publicar los resultados, en tablas de clasificación, a través del Programa PISA.

Pero, el concepto de calidad educativa no solo adquiere significado a partir de la clasificación en tablas a través de pruebas estandarizadas. El contexto social y político marcó el sentido de la educación en Colombia, desde una transición de un derecho a un servicio. Al final de la segunda mitad del siglo XX, durante la década de los noventa, se presentaron una serie de reformas políticas con carácter gerencial “Nuevas Reformas Educativas Globales” (Verger & Normand, 2015), que combinaron la descentralización con la centralización. La Ley 60 de 1993, por ejemplo, otorgó autonomía a las entidades para el manejo de recursos, pero al mismo tiempo instaura una serie de normativas que aumentaron la inspección y vigilancia.

Este cambio de paradigma (Art. 67, constitución política de Colombia), implica una correspondencia fija entre costo y beneficio. La lógica antiestatista del mercado, en su accionar, despliega estrategias de globalización y mercantilización, así como una masiva irradiación de dispositivos ideológicos. La simpleza de las tablas de clasificación las hace atractivas, hacen parecer que todos los sistemas educativos en el mundo pudieran ser medidos, con una misma herramienta, de forma estandarizada. El crecimiento de las tablas de clasificación, debe entenderse como un síntoma, como un motor de herramientas de mercantilización.

A pesar de la ambigüedad en el concepto de calidad educativa, todos los gobiernos orientaron sus políticas hacia los niveles más altos en la calificación de sus sistemas educativos.

Asumieron una racionalización de calidad educativa a partir de una ideología neoliberal que moviliza el deseo de los sujetos, imposibilitando el rechazo, tomando como principal objetivo alcanzar altos niveles de calidad (Clarke, 2020).

Las autoridades públicas, convencidas de que la educación debía ser racionalizada para reducir los costos y mejorar la eficiencia, usaron herramientas de gestión traídas del mundo empresarial, ingresando matrices educativas centradas en la predicción y control del proceso educativo. Los estándares básicos de competencias y los derechos básicos de aprendizaje, son un ejemplo del control. El maestro se transformó en un docente profesional, regido por principios de eficiencia y eficacia.

A pesar de que la calidad educativa es un elemento central de las políticas en Colombia, la intervención de actores diferentes al gubernamental, está supeditada a la sobrevalorada opinión de los expertos, anulando el debate público sobre la resignificación contextual de los factores asociados a la calidad educativa. El proceso participativo, como principal fuente de legitimación de las políticas educativas, no ha sido objeto de reflexión. Los estudios desde un enfoque democrático, aportarían mucho en la construcción de un horizonte de sentido.

La calidad educativa, como forma arbitraria de dar sentido a fenómenos complejos, es el punto de referencia donde convergen muchos problemas educativos en el mundo. En Colombia, la preocupación constante por mejorar la calidad educativa, lleva a homogeneizar el debate. Otros temas, tales como los contextos, la pertinencia y la participación, constituyen elementos importantes a la hora de medir la calidad educativa. Sin embargo, estos temas quedan relegados, pues no giran en torno al ansia de mejorar los resultados en pruebas estandarizadas.

Resignificar el concepto de calidad educativa nos lleva a pensar en un modelo de calidad basado en la realidad de las escuelas públicas del país; un modelo cercano a la comunidad educativa, que pueda superar los desafíos para el progreso en términos de educación, según las necesidades específicas a nivel territorial.

La necesidad de resignificar el concepto de calidad educativa es latente en los trabajos revisados. Está resignificación exige un cambio semántico, una transición desde una idea de calidad basada en la norma política formal, hacia un modelo de calidad basado en el contexto. Sin embargo, hay vacíos del conocimiento, y perspectivas poco exploradas que ayudarían a superar los límites que un modelo de calidad basado en la norma política formal, impone a las posibles resignificaciones del concepto de calidad educativa. Estos límites, como umbrales e intersecciones entre emergencias que buscan su lugar, erigen barreras teóricas y metodológicas a la hora de analizar el sentido del concepto de calidad educativa, constituyendo un vacío de conocimiento con respecto al valor semántico del término.

## Referencias

- ARISTIZÁBAL, M.; AGUDELO, N. Otra vuelta de tuerca... A propósito de los resultados de aprendizaje ¿Otros caminos son posibles? **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, v. 23, n. 36, p. 255-270, 2021. DOI: 10.19053/01227238.13169.
- ASTORGA, A.; BLANCO, R.; GUADALUPE, C.; HEVIA, R. **Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos**. Santiago de Chile: UNESCO, 2007.
- BONILLA CARVAJAL, C. A.; TEJADA-SÁNCHEZ, I. Unanswered questions in Colombia's foreign language education policy. **PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development**, v. 18, n. 1, p. 185-201, 2016. DOI: 10.15446/profile.v18n1.51996.
- BORRERO FORERO, O. **Análisis del nivel de calidad educativo en Colombia, a partir de los resultados de las pruebas PISA en el periodo 2012-2018**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidad Militar Nueva Granada. Disponível em: <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/35718>.
- BRAVO-SANZANA, M. et al. Compromiso escolar: trayectoria y política educativa en Iberoamérica. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación**, v. 2, n. 59, p. 81-94, 2021. DOI: 10.21865/RIDEP59.2.07.
- BRUNS, B.; LUQUE, J. **Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe**. Washington, DC: Banco Mundial, 2014. DOI: 10.1596/978-1-4648-0151-8.
- BUENO, G. Observaciones al enfoque por competencias y su relación con la calidad educativa. **Sophia, Colección de Filosofía de la Educación**, n. 32, p. 93-117, 2022. DOI: 10.17163/SOPH.N32.2022.02.
- CALVO POBLACIÓN, G. F.; GARCÍA BRAVO, W. Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. **Historia y Educación**, n. 32, p. 343-360, 2013. Disponível em: <https://gredos.usal.es/handle/10366/130918>.
- CANO, E. **Evaluación de la calidad educativa**. Madrid: La Muralla, 1998.
- CÁRDENAS NAVAS, A. M. **El conocimiento escolar en los lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias y derechos básicos del aprendizaje para el área de Ciencias Naturales en Colombia**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Disponível em: <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/29299>.
- CARDONA, J. C. et al. Política educativa en Colombia: cambios y reestructuraciones desde los ochenta hasta el inicio del nuevo siglo. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 5, p. 26793-26809, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n5-219.
- CARO BAUTISTA, L. A.; RODRÍGUEZ FLORES, N. S. Programas educativos con uso de TIC en la región Bogotá-Cundinamarca: un modelo de evaluación. EDMETIC, **Revista de Educación Mediática y TIC**, v. 7, n. 1, p. 297-320, 2018. DOI: 10.21071/edmetic.v7i1.6746.

CASTELLAR, E. Política de gratuidad: un estudio de caso. **Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte**, n. 23, p. 73-87, 2015. DOI: 10.14482/zp.22.5832.

CHACÓN, L. F. Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. **Educación y Ciudad**, n. 36, p. 35-49, 2019. DOI: 10.36737/01230425.v1.n36.2019.2120.

CHÁVEZ MANZANO, H. R.; ORDÓÑEZ LÓPEZ, I. D. P. Cavilaciones sobre la evaluación y la calidad educativa en Colombia. **Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía**, v. 5, n. 9, p. 66-85, 2020. DOI: 10.35381/r.k.v5i9.267.

CLARKE, M. The sublime objects of education policy: quality, equity and ideology. In: FREUD, S.; LACAN, J.; ŽIŽEK, S. (org.). **Freud, Lacan, Žižek and education**. London: Routledge, 2020. p. 144-158.

CORREDOR, N. A. Factores de la calidad educativa desde una perspectiva multidimensional. **Plumilla Educativa**, v. 23, n. 1, p. 121-139, 2019. DOI: 10.30554/plumillaedu.1.3350.2019.

DELORS, J. et al. **La educación encierra un tesoro**. Paris: UNESCO; Madrid: Santillana, 1997.

DEWEY, J. **Democracia y educación**. Madrid: Morata, 1995.

FAURE, E.; DE CASTRO, C. P. **Aprender a ser**. Madrid: Alianza Editorial, 1973.

MEN. **Lineamientos curriculares en Colombia**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2006.

MEN. **ISCE: guía metodológica**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2016.

MEN. **Ley n. 715 de 2002 y Decreto n. 1278 de 2002**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2002.

UNESCO. **Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE): análisis curricular**. Santiago de Chile: LLECE/UNESCO, 2013.

UNESCO; BANCO MUNDIAL. **Declaración mundial sobre educación para todos**. Paris: UNESCO, 1992.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública y educación. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 132, p. 599-622, 2015. DOI: 10.1590/ES0101-73302015152799.

WASSERMAN, M. **La educación en Colombia**. Bogotá: Debate, 2021.

**Enviado em:** 30/06/2025.

**Aceito em:** 01/12/2025.

**Publicado em:** 31/12/2025.